

# ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA GESTIONAR COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS TRANSFORMADORAS DE PERSONAS Y CONTEXTOS

*D en C. Patricia Villalobos Aguayo<sup>1</sup>.*

*M en C Alma I. Zarate Bahena<sup>2</sup>*

*Brenda I. Morales Benítez<sup>3</sup>*

## RESUMEN

La educación superior al ser orientada al fortalecimiento del bien común adquiere relevancia para lograr el desarrollo y desafiar las diferencias sociales, económicas y políticas de los pueblos, esto al desencadenar círculos virtuosos de desarrollo personal, profesional, que impactan en el desarrollo territorial. Esto obliga a los docentes universitarios a adquirir competencias y capacidades para gestionar ambientes de aprendizaje que privilegien el pensamiento crítico y convertidor de personas y contextos en el que permeen diferentes saberes, actitudes, valores y habilidades que se operacionalice en los currículos al derivar en la construcción del nuevo conocimiento significativo que transforme, que hoy por hoy es capital fundamental del desarrollo, por lo que el objetivo de este documento va en el sentido de generar la reflexión en la generación de competencias integrales, ya que implica una mirada sustentable de la educación, donde el desarrollo de habilidades de metacognición individuales y colectivas se conjugan para derivar en el crecimiento personal, gremial y territorial. Se trata de aplicar estrategias para generar desarrollo humano y capital social, partiendo de diversidades, potencialidades y requerimientos particulares así como de grupo y contexto; para satisfacer necesidades, ampliar capacidades y competencias al generar ambientes educativos a partir de estrategias para transformar condiciones, saberes, valores, habilidades y actuaciones que permitan trasladar a los otros, (nuevos profesionistas, pacientes o ciudadanos), sin poner en riesgo las condiciones y recursos de las futuras generaciones, y lograr así eslabonar lo científico, político humanístico, ambiental y cívico de cada profesión y de la persona para el bien común, mediante el alcance de estrategias pedagógicas significativas críticas para trastocar la vida con significancia, y acceder así a nuevas capacidades y competencias para lograr un mejor desarrollo humano, social, sostenido y más justo.

**PALABRAS CLAVE:** estrategias significativas, aprendizajes transformadores, desarrollo integral.

---

<sup>1</sup> D en C. PITC de la Universidad Autónoma de Guerrero de la Facultad de Medicina. Correo: [pvillalobosa@gmail.com](mailto:pvillalobosa@gmail.com).

<sup>2</sup> Doctorante en Estrategias Educativas PITC de la Universidad Autónoma de Guerrero de la Facultad de Medicina. Correo: [aizb\\_7978@gmail.com](mailto:aizb_7978@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctorante en Ciencias del desarrollo Regional en la Unidad Académica de Desarrollo regional de la UAGro. Correo: [ivonne483@gmail.com](mailto:ivonne483@gmail.com). México.

## Introducción

La obtención de competencias en la educación superior es a orientado hacia aspectos de logro de competencias hacia lo laboral como una medida homologadora de saberes conducente de las políticas neoliberales y globalizantes, como herramientas necesarias para construir conocimiento innovador, lograr la integración del capital humano al sistema productivo y a su vez alcanzar el desarrollo económico de las regiones (OIT, 2011: 11).

Condición que ha sido criticada, pues se vincula esta visión de formación profesional, a una mera satisfacción de necesidades del mundo de la empresa, orientada a ofertar, más que formar personas - mano de obra calificada-, y no aplicar procesos educativos críticos e integrales para su formación de personas en educación superior. En otras palabras, como Arrechavala afirma...

*“[...] se ha aplicado uso del conocimiento para formar, “universitarios acrílicos” con fines operativos, es decir, empleados altamente calificados para impulsar el desarrollo de la maquinaria laboral, a partir de la ciencia y el desarrollo tecnológico que se gesta en otras universidades, principalmente extranjeras y no para generar conocimiento propio que permita la profunda transformación que la sociedad mexicana que requiere en todos los ámbitos: económico, político, cultural,) especialmente las regiones más marginadas” (Arrechavala, 2007:34).*

Esta visión mercantilista y empresarial del conocimiento, se entiende que ha generado la diferenciación en el grados de desarrollo y progreso de los territorios, acentuando la vulnerabilidad y retraso de algunos, y acelerado crecimiento de otros, pues no todas las Instituciones de Educación Superior pública cuentan con los recursos económicos, tecnológicos y científicos necesarios para estar en la vanguardia de la sociedad de la producción del conocimiento innovador, esto hace que las universidades públicas situadas en estados de la república Mexicana con problemas de rezago y pobreza de su población, generen con mayor dificultad el tipo de conocimiento necesario para conseguir el progreso y desarrollo de la población y territorio, condición particular de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Estas necesidades regionales en donde se mezclan las dificultades económicas, sociales y políticas por las que cursa el estado de Guerrero y su Universidad Autónoma, requieren de procesos educativos críticos para resolver sus propias necesidades con sus recursos territoriales además de la aplicación y desarrollo profesional con una visión de carácter integrador, participativo y transformador, donde las Unidades Académicas pertenecientes a esta Universidad, fomenten ambientes democráticos, justos, solidarios para el apropiamiento de capacidades y competencias para la ampliación de oportunidades, donde se genere y transforme el conocimiento en algo creativo partiendo de esfuerzos colectivos, donde profesionales, estudiantes, comunidades se conviertan en los actores principales de cambio, lo cual exige un giro del paradigma educativo que demanda un profesionista crítico, humano, ético, pero también capaz de trabajar colaborativamente y comprometido y sensible con su autotransformación y la de su comunidad, y sobre todo visión para resolver problemas profesionales y de su vida en sociedad con creatividad.

Desde esta perspectiva educativa, se intenta distinguir con mayor importancia a la educación activa hacia la persona potencializando diversos sus valores, actitudes, habilidades y conocimientos, como entes racionales con capacidades humanas, pero sobre todo desencadenar capacidades colectivas organizacionales para fortalecer las relaciones sociales y laborales, para tomar decisiones críticas colectivas que favorezcan su bienestar en forma sustentable dentro de la sociedad.

Para lograr lo anterior, los docentes como actores centrales de educación superior, están obligados a buscar alternativas de su proceso formativo donde se integren exigencias humanas, cívicas, sociales y globales, que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones, para gestionar y ampliar sus capacidades y competencias para propiciar nuevo y mejor conocimiento que transforme a la sociedad en su conjunto, no solo para educar excelentes profesionistas, sino también, ciudadanos y personas.

Con este sentido esta propuesta intenta discutir una metodología alternativa para lograr competencias del pensamiento crítico, integrales, transversales y sustentables propiciando el desarrollo humano y el capital social, como elementos esenciales de formación para una de civilidad, creatividad científica, así como formación política y ambiental para lograr una sociedad con las que se puede gestionar el acceso al desarrollo sostenido ampliándolo a las generaciones de futuros profesionales.

### **Contextualización y actualidad de las competencias**

La actualización e innovación permanente de los currículos son requisitos de las Universidades del siglo XXI, sin embargo no se ha reflexionado que ello es necesario para afrontar las grandes diferencias de desarrollo de diversas regiones, así como de las problemáticas específicas de cada uno de sus territorios. No obstante, el proceso histórico que se vive de integración o internacionalización económica, producto de grandes cambios, sociales, políticos, económicos y ambientales, donde se prepondera: la globalización, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, así como la posición de la información como fuente de riqueza y poder, más el incremento acelerado de la tecnología, el aumento del individualismo así como la obsesión por la eficacia y eficiencia, han sido los elementos característicos tomados como indicadores para actualizar las competencias curriculares en los diferentes planes de estudio.

Dentro del contexto del denominado desarrollo, la política de la educación pública ha sido marcada bajo los lineamientos neoliberales tendientes hacia la calidad educativa, instituida desde finales del siglo pasado a nivel global, y que desde inicios del siglo XXI México ha intentado adoptar a través de la implementación de currículos por competencias, ha permeado desde el sistema básico hasta la educación superior.

Las gestiones de modernización llevadas a efecto por las diversas comunidades internacionales de gran influencia económica, tales como: el Banco Mundial, la Unión Europea con el proyecto Tuning, que luego sería aplicado para América Latina, así como el proyecto de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), Merco Sur, Organización internacional del trabajo (OIT), Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico, Cumbre de Iberoamérica, Organización de Estados Americanos (O.E.A.), entre otras, han intervenido con el objetivo de construir un desarrollo como nación dentro de un sistema económico neoliberal global.

México toma parte de los compromisos y metas para implementar el modelo educativo por competencias como una forma de incluirse dentro del proceso de modernización, con la oportunidad de estandarizar la formación educativa y laboral tendiente a la orientación del modelo de desarrollo neoliberal que pretende la Nación. La educación por competencias en México se visualizó de forma contundente al implementar la Reforma integral de la Educación Básica (RIEB) y reformas curriculares en los diferentes niveles educativos básicos a partir del 2004, siendo el nivel preescolar el primero. En el 2006, fue transformada la educación secundaria y a partir del 2011 se inició la modificación curricular con el nivel medio superior. El caso de la educación primaria fue problemático, pues habiendo iniciado desde el 2009 está concluye su implementación en forma obligatoria en el 2015, provocando descontento y reacciones de levantamiento de grupos de maestros opositores a la implementación de

dicha política, especialmente en los estados sureños como Michoacán, Guerrero y Oaxaca, siendo estos los estados con mayor retraso educativo y de menor desarrollo de la región de todo el país.

Sin embargo, en el 2011, la Secretaría de Educación Pública (2011) planteó para la educación media superior, “fortalecer la capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo” (SEP, 2011: 12). Sin embargo, los docentes no se encontraban preparados para tal compromiso como refiere Ibarra, Escalante y Fonseca (2014).

En el Plan Nacional de Desarrollo del 2013-2018, se establecen cinco metas Nacionales: un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global. Se confirma la educación por competencias como una política educativa nacional como base al desarrollo que espera de nación, en la que se prevé que la educación debería estar en estrecha vinculación con la investigación y con la vida productiva del país donde se generen innovaciones a partir de conocimientos para adquirir un valor agregado de forma sostenible.

Para ello el reto del sistema de educación es generar en los estudiantes, competencias que potencialicen el pensamiento crítico reflexivo, la autonomía del aprendizaje, aplicación de la creatividad, ética profesional, valores democráticos y solidaridad, así como emprendimiento, todo bajo el trabajo colaborativo (UNESCO, 2000), características educativas que están alejadas de la realidad formativa nacional.

Bajo estas prerrogativas las universidades han considerado alinearse a la política pública de transformación de un modelo educativo tradicional, centrado en la enseñanza del profesor con aprendizaje memorístico, estático, egocéntrico y reproductor, por uno que permita: promover el aprendizaje auto centrado y autodirigido para la conformación de competencias laborales.

Siendo importante replantear un esquema y proponer un cambio hacia el aprendizaje significativo, que dé respuesta a contextos diversos y ponga de manifiesto las potencialidades humanas para ejercer una formación crítica, haciéndose necesario saber gestionar por parte del docente ambientes educativos que favorezcan diversas capacidades de libertad, de diálogo, razonamiento, empatía, creatividad, solidaridad, respeto, construyéndose así competencias integrales que deberían ser consideradas en los currículos de forma transversal.

Sin embargo, es importante señalar que bajo la visión de la política educativa, el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior es homologado, con el fin de construir una masa irracional y sin hacer distinción de las necesidades, sus limitaciones estructurales sociales, económicas o políticas regionales, siendo orientada la educación principalmente, al logro de competencias dentro del ámbito laboral con prioridad en el desarrollo del capital humano, esto trae consigo el privilegiar a unos cuantos y favorecer de esta manera la formación empresarial del profesionista y de su conocimiento en forma hegemónica, haciendo de esta forma la posible visión de formación inequitativa.

Con ello, esta propuesta desatiende la parte formativa humana para la adquisición y potencialización de competencias para la convivencia social, moral y civil, con lo que se debilita la formación integral y responsable los universitarios como personas, ciudadanos y profesionista, con responsabilidad social, y

dejando de lado el contribuir para lograr el bienestar público, condiciones que le dan a la educación su carácter humano, pues se trata de formar individuos “no individualistas”, sino personas y profesionistas con compromiso colectivo, justos, éticos, solidarios, participativos y transformadores de las situaciones sociales, condiciones que permiten movilizar capacidades y competencias tanto individuales como públicas.

Esto obliga a considerar la importancia de la formación de profesionales integrales donde se conjugue lo humanista-científico-político-ambiental y cívico; es decir, competentes en la producción del conocimiento integral, con la generación creativa y aplicación, priorizando en necesidades de lo público, condición fundamental para impulsar el desarrollo del país especialmente de las zonas más atrasadas, al fortalecer la ciudadanía, mejorar la competitividad y lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento (Tuiran, 2011; SEGOB, 2013). Ello sin olvidar el actuar con compromiso social pues sólo así posiblemente se logrará revertir el anti desarrollo y permitir la sustentabilidad (Agenda de Desarrollo Post-2015, 2013).

Ante tal compromiso educativo los docentes como actores potenciales de guiar la formación integral de los nuevos profesionistas, y elementos esenciales para implementar políticas públicas de educación para el mejoramiento de la calidad, a través de impulsar la educación, por competencias críticas e integrales, permitiría al participar en procesos de formación, que operacionalicen esta visión educativa, donde se ve la necesidad de la adquisición de capacidades personales y sociales que se articulan como competencias transversales e integrales, orientadas a lograr sustentabilidad, es decir, la propuesta radica en potencializar el talento personal del colectivo docente, en la forma creativa y crítica, pues se convierte en el mayor productor de plusvalía y así como del capital social para obtener un desarrollo regional democrático, equitativo y justo para la incubación de riqueza de las generaciones futuras. (Brundtland, G.H., 1987)

### **La docencia universitaria en la implicación de la construcción de una educación significativa**

La educación ha sido considerada como propulsor de desarrollo de los pueblos. En el X Foro Parlamentario Iberoamericano celebrado en la Ciudad de México 2014, se hizo referencia al desarrollo de la Región Latinoamericana, señalando a la educación como elemento preponderante generador del conocimiento a través aplicación de competencias de pensamiento crítico que favorecen el manejo de la información y que, a través de la su utilización creativa, genera la aplicación en forma innovadora. Circunstancia que permite la aplicación y generación del nuevo conocimiento que conlleva al desarrollo de la región y sociedad en su conjunto.

Los retos de la mundialización, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, los avances tecnológicos sin precedentes conforman un escenario donde la tarea del universitario está llamada a una transformación. En este contexto, el papel de profesores y Universidades está en el foco, tanto por el lado de pensar los nuevos modelos de desarrollo, como por el lado de las concepciones epistémicas y éticas de la producción de conocimientos.

Los cambios han sido tan rápidos que al parecer la mayoría de los docentes universitarios no están en resonancia con las necesidades de la actual Sociedad del Conocimiento y sus implicaciones con el bien de lo público.

Por ello, resulta necesario incidir en la educación a partir de identificar e impulsar estrategias educativas que permitan el desarrollo de ambientes educativos que faciliten una visión de la educación que se orienta a ser integral y sustentable, donde se potencien capacidades como la auto criticidad y la reflexión, la autodirección del estudio, la apropiación, creatividad propositiva, toma de decisiones libres

y conscientes (capacidades de desarrollo individual), y sin dejar de lado los valores como la solidaridad, empatía, ética y compromiso social, así como la confianza y trabajo colaborativo, capacidades estas últimas que se obtienen al trabajar con el otro o los otros dentro de un grupo o con la sociedad.

Todas estas competencias permiten obtención de logro de derechos, satisfacción de necesidades incrementando el valor íntimo de los individuos y sus relaciones dentro de la sociedad como lo ha afirmado Cortina, (2010), para así poder incidir en el círculo vicioso de inequidad e iniciar una transformación hacia la apropiación de competencias integrales, transversales, sostenibles, en donde la Universidad como institución de educación pública y productora de conocimientos para resolver problemas sociales, tiene la responsabilidad social incuestionable, de esclarecer la forma de construir el conocimiento significativo y en la condición en que forma a sus profesionistas y su condición humana.

En este sentido existe una triple formación donde la científica, el desarrollo humano y la ciudadana que se conjuntan como elementos de competencias esenciales e integrales con transversalidad humana, profesional y ciudadana para insertarse en sociedad más sensibles y con un mayor desarrollo y en el que la Institución Educativa está obligada a intervenir para lograr los desafíos del siglo XXI y donde el docente universitario se ve inmerso en este reto.

Para ello, es importante la nueva visión de formación del docente por parte de las Instituciones educativas a fin de que se tengan competencias en el campo cognitivo, axiológico actitudinal, así como en habilidades procedimentales. Tal formación, por obvio objetivo, debiera comprender el fortalecimiento de capacidades docentes que propicien, de manera especial el desarrollo de competencias para el aprendizaje de los nuevos profesionales.

La docencia es una actividad de crecimiento personal y social, sobre todo cuando esta consiste en trabajar con los otros y con uno mismo, pues se desarrolla un conjunto aprendizajes y saberes integrales a través de las relaciones interpersonales sistemáticas, por lo que se requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. En este sentido Tenti Fanfani refiere que el docente “...tiene que invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones...” (Tenti Fanfani, 2010:40), esto sin duda procura el interés del bienestar y dará felicidad del estudiante y docente, pero sobre todo, este componente es un requisito del buen ejercicio ético de la docencia humanizada y comprometida con el otro, con uno mismo y el desarrollo.

Por su parte Hernández Salazar, afirma que la formación docente en México se caracteriza por ser “de temas específicos, erráticas y relativamente descontextualizadas y tiene poca conexión con las transformaciones de orden global y el impacto a corto y mediano plazo en las disposiciones locales” (2010 s/p).

La anterior contribución, permite reflexionar en el aspecto informal de la educación dando como resultado una formación especializada de tipo remedial, con lo cual se pierde la visión de la integralidad de aprendizajes de competencias, pues se requiere de la determinación del docente para generar criticidad y gestionar los aprendizajes significativos y así propiciar círculos de mejora continua dentro de una educación formal, y con ello trascender las generaciones futuras de profesionistas para lograr así la sustentabilidad educativa intencionalmente, concebido como actuaciones conscientes, éticas y responsables (Shön, 1992) y no como una respuesta mecánica, repetidora y banal, por lo que el ejercicio de la docencia exige parámetros éticos, que provoca la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar-aprender, implica además, del buen conocimiento de los contenidos, el conocimiento de la profesión y de sí mismo (Pavié, 2011).

Resulta incuestionable que la formación en este campo es un elemento clave para el éxito de la operalización congruente de cualquier currículo por competencias, en este sentido como asegura Perroun (2002), la formación es el camino a la profesionalización, pues es esta la que permitirá el desarrollo de la capacidad reflexiva de éstos profesionales, trayendo consigo el desarrollo profesional, encaminada a la formación de expertos, puesto que alcanzar el estatus y lleva consigo un halo de reconocimiento y de prestigio social del que carecen otros quehaceres humanos (Martínez Navarro, 2006), este logro no es fácil, requiere de gran esfuerzo entrega y compromiso con la profesión, con uno mismo y con la sociedad.

Se debe considerar que las experiencias desarrolladas por otros colegas, obliga a potencializar el desarrollo profesional, el cual posibilita con mayor énfasis la adquisición de competencias individuales y colectivas por lo que directamente se beneficia el desarrollo humano, así como el capital social del grupo docente, esto cuando el diálogo es el mejor interlocutor de para este acercamiento y logro de la reflexión crítica.

Martínez Olive (2008) plantea que:

*"[...]el desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva[...] mediante un análisis crítico de su proceder en el aula y en su rol de estudiante[...] el desarrollo profesional es en este sentido un proceso focalizado en el aprendizaje[...] es una obra personal en el sentido en el cual el aprendizaje siempre lo es del individuo, en tanto actividad inteligente, decisión y compromiso; pero, para ser realmente útil en términos de cumplimiento ético de una misión social, es deber de aprendizaje y acción tan colectiva como colaborativa. Es siempre un proceso entre docentes" (Martínez Olive, 2008:85)*

Con este sentido y teniendo claro que el docente de educación superior es el actor facilitador de ambientes donde la capacidades sean alcanzadas por los estudiosos y para que, este proceso se cumpla requiere que la educación sea impartida mediante un cambio de paradigma, donde los estudiosos (docentes y estudiantes), se formen como personas libres, críticas, analíticas, empáticas con las necesidades de la sociedad, proponiendo soluciones creativas y autodirigidas basadas en el estudio de toma de decisiones éticamente responsables para la vida de los otros y de su profesión. Con ello, se intenta conllevar a cambios en el paradigma del desarrollo y ubica al individuo como el centro del proceso educativo de su propio desarrollo y de la colectividad.

Las competencias docentes no se agencian para contextos abstractos, estas se obtienen a partir de situaciones, espacios, con personas y actividades del quehacer educativo en concreto, que proporcionan la idoneidad de este proceder, por lo que la adquisición de competencias a pesar de ser actuaciones de los docentes con requerimientos antes mencionadas, están íntimamente asociadas a la aplicación de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones) que interactúan complejamente para resolver los problemas y adecuarse a nuevas situaciones por parte del docente (Coll, 2007).

Ello exige del docente desempeños voluntarios, conscientes y racionales, realimentadores, creativos e innovadores, reflejados en actitudes que demuestran valores, como responsabilidad, compromiso y ética profesional (García, Sánchez, Sánchez N. y Pérez R., 2013), para lo cual es necesaria una mirada

sostenible la cual se construye a partir de la necesidad de mejorar la práctica docente y el ser persona, mediante la reflexión cotidiana (metacognición), de ahí la importancia del diálogo entre colegas, como lo sugiere Martínez Navarro (2011), al referir que:

*“[...] las reflexiones éticas no son un constructo etéreo, se va constituyendo como un alguien que reflexiona antes, durante y después de su práctica profesional cotidiana, con deliberación ética (personal y colectiva) [...] la persona reflexiva tiene mucho menos riesgo de caer en malas prácticas profesionales y de convertirse en un trabajador rutinario[...] Ese entusiasmo lleva a una línea de mejora continua que también da satisfacciones. No sólo en forma de dinero, de prestigio y de poder, pero sí la satisfacción del trabajo bien hecho. Es un tipo de satisfacción que tiene que ver con una vocación que alimenta la excelencia profesional” (Martínez Navarro, 2011: s/p).*

Por ello, el ser profesional, implica que todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y como tales, conducir procesos de gran complejidad; como nos señala Sykes (2005:145), deben ser “trabajadores eruditos, experimentados, éticos, reflexivos, críticos, comprometidos y propositivo”.

Ante esta responsabilidad, la educación humanista, como ejercicio de libertad, conciencia y acción, se convierte en clave de prosperidad al promover en el docente capacidades, donde se potencialice tanto del desarrollo humano, como la generación de capital social y que al trasladarse a las generaciones futuras se promueve el desarrollo territorial con sostenibilidad.

En el sentido, el hacer más práctico, sin dejar de ser sobre todo ético, el proceso de enseñanza aprendizaje universitario debería gestionar desde la Institución propiamente el que, todo maestro debe formarse y capacitarse para desarrollar competencias profesionales integrales además de personales y de visión de transformación social estas competencias incluyen no sólo los conocimientos globales, profesionales, experiencias laborales que la formación universitaria requiere sino también propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad social.

La propuesta de las competencias profesionales integrales constituye un modelo que toma en cuenta las necesidades orientadas a la formación de profesionales que la sociedad necesita previo diagnóstico de experiencias en la calidad social. Dichas competencias centran la formación en el aprendizaje no así en la enseñanza ya que los propósitos en contexto pedagógico tienden a: i) una formación de calidad que promueva el desarrollo integral del hombre para su integración real a la sociedad y resuelva problemas, ii) promover el desarrollo de la creatividad, iniciativa y toma de decisiones, iii) integrar las capacidades intelectuales tales como las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas con situaciones concretas de la práctica profesional y vinculadas a condiciones de su ejecución en específico, iv) promover que el metaconocimiento del individuo potencialice sus capacidades, autonomía, v) promover el desarrollo de aprendizajes significativos con vinculación a situaciones problematizadoras contextualizadas, vi) promover la creación de programas de estudio con unidades de aprendizaje articulados a las competencias genéricas y específicas con base a la problemática abordada y de acuerdo al agregado mínimo de competencias profesionales para su acreditación (unidad de competencia). Con base a la evaluación de las competencias profesionales integrales, estas se llevaría a cabo mediante el cumplimiento de criterios de desempeño llamados también indicadores y permite la gestión de competencias (Jiménez, González y Hernández, 2011).

Esta formación exige sea ésta, centrada en el aprendizaje con diversificación, la cual se consolida con la práctica, lo que involucra la ambientalización dentro y fuera del aula con procesos reflexivos y activos,



con la participación fundamental del profesor para la aplicación de métodos, técnicas y estrategias didácticas que promuevan el desarrollo integral con aprendizajes significativos del estudiante y la transformación de la manera de enseñar y sobre todo aprender (Barriga y Hernández, 2002)

Las competencias genéricas o transversales llevan a cabo su aplicación de forma multidisciplinaria y con mayor posibilidad de aplicación y aprendizajes, ya que promueven la movilización de recursos personales (habilidad, actitudes y valores), que cuando son utilizadas intencionalmente son las bases de pensamiento crítico aplicable al razonamiento verbal, la autorregulación del aprendizaje así como la investigación creativa como lo han venido refiriendo autores como Facione (1990 y 2007), López (2012) y Campiran (2017).

El pensamiento crítico es una de las formas de razonamiento superior y una de las competencias transversales del sistema educativo del cual Ennis (2011), define como una capacidad adquirida que promueve el razonamiento reflexivo centrado en el “qué creer” y “qué hacer”, es propositivo, autorregulado y es resultado de la interpretación, análisis y del uso de estrategias que facilitan la estimulación del pensar al individuo en la construcción de su propio conocimiento. Para ello, se deben implementar estrategias metacognitivas (observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar, asumir, analizar, intuir, evaluar), orientado así en el qué hacer, por qué, cuándo, y sobre todo para qué hacer, ello permite la gestión del conocimiento creativo ético juntamente con la transformación del pensamiento, conocimiento y así mismo transfiguren su contexto problematizado, esto último como evidencia de la apropiación y aplicación del pensamiento crítico para lo que se requiere de promover habilidades consientes e intencionadas para el análisis, interpretación, evaluación, e inferencia (Áreas, Carreño y Marino, 2015).

### **Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en relación con el aprendizaje significativo**

El desarrollo del pensamiento crítico requiere el uso de metodologías de enseñanza en el aula que promueva procesos cognitivos, volitivos, emocionales, afectivos, generadores de capacidades y habilidades orientadas al análisis e interpretación de la información, realizar inferencias con fundamentos sólidos, explicar, tomar decisiones y dar solución a problemas. (Martínez, M., Castellanos, D. y Ziberstein, J, 2004).

De la misma forma Ennis (2005), estableció un modelo de pensador crítico reflexivo para el docente, basado en tres estrategias para su desarrollo didáctico mediante la discusión en el aula que son los siguientes: a) detenerse a reflexionar en lugar de hacer juicios precipitados, b) preguntarse cuáles son las razones que hay detrás de una fuente de información, y c) generar hipótesis alternativas que permitan ofrecer nuevos puntos de vista o soluciones”. Los elementos de las tres estrategias se interconectan con coherencia interna permitiendo generar métodos y recursos didácticos para el profesor.

Sin embargo, existen diversos estudios sobre la aplicación de técnicas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, no obstante existe poca información sobre estudios en personas que poseen esta competencia transversal. Esto talvez se deba a que para lograr la aplicación del pensamiento crítico es necesario dominar los procesos de metacognición la cual se lleva a cabo con la aplicación de metodologías utilizadas para el desarrollo del aprendizaje significativo que son la clave para aprender a pensar y a aprender.

Por lo cual esta interrelación potencia el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel que permite que se adquieran cuando se reflexiona, cuestiona, examina y manipula estructuras del conocimiento vinculado a la realidad con la intencionalidad de dar una solución o emitir un juicio sobre algún asunto a

conocer, entender o resolver permitiéndose evaluar la calidad del pensamiento con intenciones de mejora (Chrobak, 2017).

En este sentido, el aprendizaje significativo es uno de los medios para fomentar el aprendizaje crítico, fundamental para la adquisición de competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, teniendo como elementos para su adquisición de ser significativo, a partir de una estructura cognoscitiva de conceptos y proposiciones del discente, a esta estructura se le conoce como puente, este depende del interés, motivación, disposición y criticidad que el docente confiere dentro del proceso intencionado de cognoscitividad que se propicia dentro de la actuación del aprendiz, con el objetivo de llevar a cabo, análisis i desde distintas perspectivas activa de acuerdo con Ausubel (2002), esta intencionalidad le da su característica integral que al ser recurrente, contextualizada e intencionada dentro del currículo tiene la potencialidad de transversalizarse en la actuación profesional, humana y cívica.

De acuerdo con la interpretación la habilidad del pensamiento, este se debe comprender y expresar destacando datos, juicios, eventos, expresiones, procedimientos, criterios, creencias, para ello se han propuesto estrategias para las destrezas comprender, describir y caracterizar situaciones que tomen significados comprensibles sin sesgos ni prejuicios (Capistran, 2017).

Los recursos que el individuo puede utilizar deben partir de material significativo e iniciar con el reconocimiento del problema a abordar, seleccionar y clasificar la información al respecto, identificar ideas principales de subordinadas en los textos, redactar un texto sobre alguna problemática vivida relacionada, sintetizar la idea general elaborando boletines informativos de lo que sucede en su contexto, ello permitirá sensibilizar y dar importancia a los problemas no solo desde la especialidad sino desde habilidades sociales y axiológicas necesarias para la formación humana ( Dubois, 2014).

Es esencial la decodificación de significados mediante la detección, atención y descripción del contenido, propósito afectivo, intenciones, alcance social, valores, puntos de vista, criterios e inferencias, incluyendo el lenguaje, gráficos, signos y símbolos como parte de la significatividad del aprendizaje. Una de las estrategias a utilizar para el desarrollo del aprendizaje crítico en el aula es el análisis de textos y noticias mediante dinámicas grupales (trabajo en equipo de forma colaborativa) que incluyan con atención los elementos arriba descritos para el análisis y donde la autoevaluación, cuyo objetivo intencional, es reflexionar sobre como se aborda los problemas reales y la observación concienzuda de los aprendizajes integrales para bel desarrollo humanos, profesionales y sociales logrados a través de dichas estrategias.

El análisis incluye identificar las relaciones causa y efecto obvias o implícitas, conceptos, descripciones para expresar creencias, juicios, experiencias, información u opiniones. Como parte de los recursos utilizados en el aula para ello, se puede identificar las frases que conllevan a una respuesta emocional traducida en opiniones a favor o en contra analizado dialógicamente, dado que el pensamiento crítico incluye la resolución de problemas, la búsqueda de soluciones y la mejora continua de éstas últimas con previa adquisición de aprendizaje significativo, una de las estrategias utilizadas para promoverlo es el aprendizaje basado en problemas (ABP), que puede ser desprendido de la experiencia investiga dentro de comunidad.

Las investigaciones sobre aprendizaje y memoria muestran que para desarrollar el pensamiento crítico son fundamentales la adquisición de prender a pensar en lo que se piensa y en lo que se sabe ya que involucra la evaluación analítica de una determinada situación ( metacompetencias), es decir es contextualizado, lo que permite mejores desempeños y logros más importantes, pues se sabe que así es

posible genera la creatividad. Todo ello optimiza las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones (García, y et al, 2015). Esto se debe a que el pensamiento crítico involucra plantearse preguntas, analizar y evaluar –o emitir juicios de valor, basados en la información presentada. Todas estas características lo convierten en una de las habilidades primordiales a ser adquiridas mediante proyectos investigativos donde se orienten hacia procesos sociales transformadores.

### **Reflexiones finales**

La sustentabilidad de la educación obliga al docente comprometido de la Universidad de territorios periféricos, a tomar un rol activo para adquirir competencias y ampliar capacidades de los otros, dependiendo de sus necesidades y requerimientos. El desarrollar competencias de los procesos cognitivos, es de suma importancia para generar un desarrollo integral, especialmente los relacionados con las habilidades del pensamiento, las cuales surgen como una gran alternativa cuando se gestionan en forma colaborativa y colectivamente desde la observación y participación dentro de la comunidad, ello permite la formación de profesionales autónomos, metacognitivos, reflexivos, críticos, altamente competitivos, e íntegros, no sólo por los conocimientos, habilidades y destrezas técnicas, tecnológicas y científicas que puede desarrollar ellos, sino por los valores humanos que caracterizan a los pensadores críticos cuando se relacionan con las colectividades y son sensibles a las necesidades públicas, haciéndose necesario el desarrollo de habilidades y estrategias educativas de los docentes para orientar estas cualidades para potencializar el desarrollo.

No se trata solo de saber hacer y consolidar lo que se conoce como la visión educativa de la modernidad, donde la visión se reduce a entender que el conocimiento es solo el referente al científico-tecnológico, y éste a su vez se redujo al mero “aprender a hacer” instrumental-técnico-funcional por la globalización económica del mundo, olvidando que el conocimiento también es un “saber ser” y un “saber vivir”; lo cual constituye la aspiración humana más profunda de los sujetos, misión que el docente universitario tendrá que enfrentar en este mundo cada vez más globalizado y deshumanizado.

La agencia de competencias y capacidades docentes críticas desde la percepción de su reflexión y socialmente reveladoras como transformadoras, se efectúan cuando se construyen procesos educativos formativos significativos, mediante estrategias educativas intencionales para las adjudicaciones de competencias personales y colectivas características de ambientes de aprendizajes gestionados desde el aula, y puestos en contacto con la realidad en la comunidad o la práctica, o viceversa, ambos caminos son complementarios y permiten hacerlos cuando se realizan en forma transversal dentro de los procesos educativos, facilitando así la sustentabilidad de la educación integral.

Se trata adquirir por parte de los docentes, los elementos de transformación hacia un empoderamiento en lo individual y gremial en forma colaborativa, donde la defensa de intereses, satisfacción de necesidades, recuperación de derechos y la gestión de conocimientos, actitudes, valores y habilidades, sean logros que se llevan a cabo a través de gestionar las competencias y capacidades de los docentes, a partir del desarrollo humano y ampliar el capital social del colectivo, se trata de procesos humanos que ponen en juego competencias personales: autoapropiación, creatividad, sensibilidad, solidaridad, tolerancia ética, honestidad, responsabilidad, confianza, que al integrarse con competencias colectivas: compromiso social, reciprocidad, cooperación, justicia, democracia, equidad, cohesión, tomen decisiones aplicando la criticidad para llegar a acuerdos por medio de disertaciones dialógicas entre pares.

Se presenta un posicionamiento en relación con el desarrollo de competencias que promueve amplitud de oportunidades y expansión de capacidades humanas y sociales ello a través de estrategias educativas

críticas que estimulan de pensamiento reflexivo y creativo pero sobre todo con la posibilidad de ser vinculada la transformación de sociedades para la adquisición de saberes, generación de conocimiento útil para gestionar derechos y acceder a recursos tangibles e intangibles para la solución de problemas, establecer relaciones humanas civilmente enriquecidas por el trabajo colaborativo permitiendo el desarrollo de ambientes generadores de aprendizajes de conocimientos, conductas, habilidades y valores que son transferidas a los estudiosos y futuros profesionistas para hacer de este tipo de formación sustentable.

## REFERENCIAS

### Libros

**Alvarado, N M,** (2013) *Formación por competencias. Una perspectiva Latinoamericana*. Red. Independiente de investigadores en educación de América Latina. EUA. Edit. Palibrio LLC.

**Díaz Barriga, F., y Hernández, G.,** (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill

**Carr, W,** (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España, Tercera edición. Edit. Morata

**Didrikson, A,** (1995) *Gobierno universitario y poder en: Martínez Delgado, Manuel (coord.), Pluralidad y Universidad*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Mexico. La Jornada Ediciones, Zacatecas

**Erazo J. M. S,** ( 2009) *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones*. Rev. , volumen 12, número 2, Educación Pedagógica, Barcelona Gedisa.

**García S P,** (2010) *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 12, núm. 1, Universidad de Salamanca. España.

**Glaser, R,** (1984) *La educación y el papel del conocimiento*. EUA. American Psychologist.

**Hopenhayn M.,** (2008) *Panorama Social de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

**Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.** (2014). *Informe sobre el Desarrollo humano 2014*. New York. USA. PNUD

**Prokopenko,** 1998. *La mundialización, la compétitivité et la productivité des stratégies*. Bulletin Cinterfor. Bulletin technique Inter formation professionnelle. N ° 143, de mai à Août. Suisa

**Rawls, John.** (2002). *Teoría de la justicia*. México, México 2ª Edición. Fondo de Cultura Económica

**Sen Amartya.** (2000). *Desarrollo y Libertad*. México D.f. Editorial Planeta.

**Tobón, S.,** (2010). *Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de competencias*. México: Book Mart.

**Villa Sánchez Aurelio.** (2007).. *Aprendizaje basado en competencia, en: Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Capítulo I Universidad de Deusto. España

### Conferencias.

**Arechavala, R** (2007). *La función social de las universidades: los cambios, las tendencias y las condiciones que los hacen posibles.* Conferencia presentada en el Segundo Seminario Regional sobre vinculación y educación pertinente, Guadalajara, México

### Electrónicos

**Arias S, C J, Carreño S, GA, y Marino D, L A.,** (2016). “Actitud Filosófica como herramienta para pensar”. *Rev. Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261 [En línea] sitio web: <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp> consultado el 28 de junio 2018

**Baños, J.E y Perez J.** (2005). “Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica. Journal of Medicina* 8(4): 216-225 [En línea] sitio web: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1575-18132005000500006](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1575-18132005000500006) consultado 3 de junio del 2018.

**Carot, J.M. Conchado, A. Mora JG. y Vila, L.E.**(2011). “La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios”. *Papers*, 2011,96/4. [En línea] Sitioweb:<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/246748/330562> consultado 5 de julio 2017

**Capistran, SF.,** (2017) “Habilidades de pensamiento crítico y creativo”. *Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario.* Universidad Veracruzana. Mexico- PP:198. [En línea] Sitio Web: [https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20\(2017\)%20Libro%20de%20Texto\\_SP\\_HP\\_Antologia.pdf](https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20(2017)%20Libro%20de%20Texto_SP_HP_Antologia.pdf). Crecuperado el 26 de junio 2018.

**Casiano Reachi. I.J.** (2012) “Diseño curricular e implementación de planes de estudios con el enfoque de competencias. Experiencias”. *Ponencia presentada y publicada en la memoria del II Congreso Internacional De Educación Superior.* La formación por competencias; octubre 2012. Chiapas, México. [En línea] sitio web: <http://jcrposgrado.blogspot.mx/2014/10/dise-n-o-curricular-e-implementaci-o-n.html>. Consultado 7 de junio del 2018

**Cejudo, CR.,** (2006) “Desarrollo Humano y capacidades” en: “Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación”. *Revista Española de Pedagogía*, 234, pp. 365-380. [En línea] Enlace web: <http://revistadepedagogia.org/2007060249/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-234-mayo-agosto-2006/desarrollo-humano-y-capacidades.-aplicaciones-de-la-teoria-de-las-capacidades-de-amartya-sen-a-la-educacion.html>. revisada el 8 de febrero 2015

**Checchia B. e Iglesias G.** (2013). “Demanda de los empleadores argentinos de competencia genéricas en graduados. Un estudio en cinco ciudades”. *Debate Universitario CAEE-UAI*, ISSN 2314-2138, ISSN-e 2314-1530, Vol. 1, Nº. 2, págs. 4-18 [En línea] sitio web: [www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/num-2-volumen-i-ano-1-mayo-2013/](http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/num-2-volumen-i-ano-1-mayo-2013/) consultado el 19 de mayo del 2018

**Chrobak R,** (2017). “El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 11, nº 12, diciembre 2017, e031. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de

La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. pp:12 [En línea] sitio web: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/.../Archivose031/9025/> consultado 12 de junio del 2018

**Díaz-Barriga, A.** (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula". Territorios. Universia. Núm. 5 Vol.II. [En línea] Sitio Web:: <http://ries.universia.net> N. Consultado 7 de junio del 2018

**Didrixon Axel** (2015). "Economía Política del conocimiento: contrapuntos". Rev. electrónica. Economía Informa núm. 394 septiembre - octubre. [En línea] Sitio Web:<http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econinfo/394/04Didriksson.pdf> consultado 14 de diciembre 2017.

**Dubois, Migoya Alfonso.** 2014. "Marco teórico y metodológico del desarrollo humano". Edit. Hegoa. Universidad del País Vasco. España. pp:157. [En línea] Sitio Web:[http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/307/Marco\\_Teorico\\_DHL.pdf?1405078824](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/307/Marco_Teorico_DHL.pdf?1405078824). Revisado:27 de febrero2015.

**García, M. G., Sánchez, M.W., Sánchez, N.H.R.; Pérez,RF.** (2013). "Aprendizaje por competencias. Un reto educativo para las escuelas de medicina en México". Rev. Elec. Medicina, Salud y Sociedad. V o l . 3; (3). Pp: 19. [En línea] Sitio Web:<http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/viewFile/104/112>. consultado el 3 de junio del 2015.

**Hernández, A. I.; Alvarado, P. JC. y Luna, S. M.** (2015). "Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional". Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151. [En línea] Sitio Web::<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155> consultado 15 de marzo 2018

**Ibarra, U. LM, Escalante F, AE y Fonseca B, RD.** 2014." Obstáculos para la formación docente en la Educación media superior en México. El caso del Bachillerato tecnológico 1". Rev. Elec. Diálogos Educativos No. 27 Vol. 14 año 2014. [En línea] Sitio Web:<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/ibarra.pdf>. Consultada el 5 de junio del 2018.

**Jiménez, G. Y. y González, G.M. y Hernández, J.J.** (2011)."Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (13), pp.1-25. [En línea] Sitio Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002> consultado el 12 de mayo 2018

**Morales M R. y Cabrera C. J.,** (2012). "Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT".REDU. Vol.10, no. 2. [En línea] Sitio Web: [ed-u.net](http://ed-u.net) Consultado 15 de junio 2018.

**Nussbaum M. C. ,** (1997) "Capabilities and Human Rights". 66 *Fordham L. Rev.* 273. Available at: <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>consulted 1th may 2018

**Nussbaum Martha C.** (2000). "Women's Capabilities and Social Justice". *Journal of Human Development*, Vol. 1, No. 2. [En línea] Sitio Web:: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713678045> consultado 3 de mayo 218

**Nussbaum, M.** (2003). "Education for citizenship in an era global connection". *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 289 – 303. . [En línea] Sitio Web:: [https://www.lawrence.edu/mw/Nussbaum%20-](https://www.lawrence.edu/mw/Nussbaum%20-%20Education%20for%20Citizenship%20in%20an%20Era%20of%20Global%20Connection.pdf) consultado el 15 de junio 2018%20Education%20for%20Citizenship%20in%20an%20Era%20of%20Global%20Connection.pdf consultado el 15 de junio 2018

**Nussbaum, M.** (2006). "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education". *Journal of Human Development*, 7, pp. 385 – 395. . [En línea] Sitio Web:: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649880600815974> consultado 15 de junio 2018

**PNUD** (2014) "Informe sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano": *Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. E.U.A.pp:258. . [En línea] Sitio Web:<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf> consultado el 20 de febrero del 2018

**OCDE**, 2011. "Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivo docente. Consideraciones para México". OECD Publishing. . [En línea] Sitio Web::<http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es> consultado el 3 de Imayo del 2018

**Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo** (1990–2010)." Human Development Report", New York: Oxford University Press. . [En línea] Sitio Web:[www.undp.org/capacity](http://www.undp.org/capacity). Consultado 9 de enero 2018.

**Putman, R** (1995). "The prosperous community: Social Capital and Public life." *The American Prospect*4. . [En línea] Sitio Web:<http://scholar.harvard.edu/robertputnam/publications/prosperous-community-social-capital-and-public-life>. Consultado el 25 enero 2018

**Robeyns, Ingrid**, (2011)."The Capability Approach." *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.) [En línea] Sitio Web::<http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/capability-approach/>. Consultado 23 de enero 2018

**Villanueva, R.**, (2003)" Políticas de desarrollo humano y necesidades de aprendizaje". [En línea] Sitio Web:: <http://www.cambiocultural>. Fecha de consulta: Junio 2018

**Woodhill J**, 2010. "Capacities for Institutional Innovation: A Complexity Perspective". In: *Reflecting Collectively on Capacities for Change*. [Volume 41, Issue 3](https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2010.00136.x), pages 47–59. . [En línea] Sitio Web:<https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2010.00136.x> consutado 9 de mayo 2018

**Zabalza Beraza M.A.** (2012). "Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas". *Tendencias pedagógicas* N°20. . [En línea] Sitio Web:[http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2012\\_20\\_03.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2012_20_03.pdf) consultado 18 de junio 2018